

Competències emocionals i eleccions ocupacionals. Implicacions per a l'orientació professional dels adolescents

Núria Pérez-Escoda*
Núria García-Aguilar**

Resum

El present article estudia el nivell de la competència emocional de 658 alumnes d'ESO i batxillerat de quatre escoles de Catalunya i la seva possible implicació en l'elecció d'estudis. Es parteix de l'avaluació de l'àrea de preferències ocupacionals amb el *16 PF-APQ. Cuestionario de Personalidad para Adolescentes*, de Schuerger (2005) i del *Qüestionari de Desenvolupament Emocional d'Educació Secundària (QDE-SEC)*, de Pérez-Escoda, Álvarez i Bisquerra (2008), per obtenir el nivell de competència emocional dels participants. S'analitza la correlació entre els resultats d'ambdues proves i les diferències per gèneres i per cursos en relació a la competència emocional i les preferències ocupacionals, amb l'objectiu d'orientar possibles intervencions futures. S'observa l'existència de diferències significatives en el domini d'algunes dimensions concretes de la competència emocional i les preferències ocupacionals.

Paraules clau

competències emocionals, preferències ocupacionals, adolescència, orientació professional, desenvolupament emocional, presa de decisions, intel·ligència emocional

Recepció original: 28 de setembre de 2015

Acceptació: 16 de desembre de 2015

Publicació: 1 de juliol de 2016

Introducció

Aquest treball parteix de l'interès per l'estudi dels factors i processos (cognitius, afectius i socials) que intervenen en la presa de decisions professionals com element clau per a facilitar l'orientació dels joves. Aquest és un dels temes dels quals s'ha fet ressò el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica de la Universitat de Barcelona (GROP). En la revisió prèvia sobre aquest tema, s'observa un nombre escàs d'estudis sobre la relació entre les competències emocionals i l'elecció professional. Malgrat això, en diversos treballs (Candela, 2008; Damasio, 1996; Loewenstein, Weber, Hsee i Welch, 2001; Pham, 2007; Power, Swartzman i Robinson, 2011; Punset, 2006) es manté teòricament que existeix una estreta relació entre les emocions, els sentiments i la presa de decisions professionals.

Altres treballs destaquen l'elevat índex d'abandonament durant els primers cursos d'universitat com a conseqüència, entre altres variables, d'una presa de decisions incorrecta (Torrado, 2012; Figuera i Torrado, 2013; Gairín, Triadó, Feixas, Figuera, Aparicio-Chueca i Torrado, 2014).

(*) Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona. Professora titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Codirectora del Postgrau en Educació Emocional i directora del GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica). Adreça electrònica: nperezescoda@ub.edu

(**) Llicenciada en Pedagogia per la Universitat de Barcelona; màster en Educació Emocional i Benestar, i màster en Educació per a la Ciutadania i en Valors. Coordinadora del Postgrau en Educació Emocional i Benestar. Adreça electrònica: nuria_ga15@hotmail.com

En aquest context, es considera oportú i necessari l'estudi de la relació entre les competències emocionals i els interessos professionals ja que permetrà disposar d'evidències empíriques per afavorir els processos d'orientació i presa de decisions professionals.

S'ha realitzat una primera aproximació teòrica als treballs sobre les competències emocionals i, en especial, a l'etapa de l'adolescència en la qual se centra aquest estudi. Així mateix s'ha fet una revisió de diferents recerques que han treballat les preferències ocupacionals per tal d'aprofundir en l'estudi de la seva relació amb les competències emocionals.

En una segona fase, s'ha efectuat un treball de camp en el que a partir d'un estudi d'enquesta s'han recollit dades sobre les preferències ocupacionals i les competències emocionals d'una mostra de joves estudiants d'ESO i batxillerat.

D'aquest estudi es desprenen algunes relacions que no s'havien previst inicialment i que ens conviden a seguir qüestionant-nos i investigant sobre les relacions de les competències emocionals i els factors i processos de decisions professionals: la presa de decisions, la maduresa professional, l'elecció d'estudis, la motivació, etc.

Tema objecte d'estudi

Durant els darrers anys, diverses investigacions han afirmat que la causa de l'abandonament dels estudis o de la modificació de la carrera triada en un primer moment és a causa d'una decisió incorrecta (Torrado, 2012; Figuera i Torrado, 2013; Gairín, Triadó, Feixas, Figuera, P., Aparicio-Chueca i Torrado, 2014). Seguint aquesta línia, s'ha plantejat la necessitat de dur a terme una investigació relacionada amb l'estudi dels factors que intervenen en la presa de decisions professionals. Concretament s'ha estudiat la relació entre l'elecció d'estudis i el nivell de desenvolupament de la competència emocional. Per aquesta raó, aquest estudi se centra en l'etapa adolescent, moment en el qual es prenen aquestes decisions i que coincideix amb un moment complex des d'un punt de vista emocional.

En concret, els objectius de l'estudi han estat els següents:

- Avaluar el nivell de competència emocional dels estudiants de secundària obligatòria i batxillerat participants.
- Avaluar quines són les seves preferències ocupacionals en cada etapa (ESO i batxillerat).
- Analitzar el nivell de competència emocional dels adolescents participants en relació amb les àrees ocupacionals del seu interès.
- Contrastar la informació anterior amb l'obtinguda en altres estudis i fonts per a proposar estratègies d'intervenció destinades a afavorir el procés d'orientació i l'elecció d'estudis i/o professió.

Conceptualització teòrica

Competències emocionals

El concepte de competència és un tema de debat i encara no hi ha un acord unànim entre els estudiosos del tema. Bisquerra i Pérez (2007) fan una revisió de les principals

propostes de definició del constructe i plantegen un model pentagonal integrador de les principals aportacions prèvies.

La primera proposta analitzada és la de Salovey i Sluyter (1997) que identifica cinc dimensions bàsiques de les competències emocionals: cooperació, assertivitat, responsabilitat, empatia i autocontrol. Aquestes se solapen amb el concepte d'intel·ligència emocional definit per Goleman (1995) que s'estructura en cinc dominis: autoconsciència emocional, ús de les emocions, automotivació, empatia i habilitats socials; i inclou vint-i-cinc competències. Aquesta proposta va ser revisada set anys després i es va reduir a només quatre dominis: consciència d'un mateix, autogestió, consciència social i gestió de les relacions; i divuit competències (Goleman, Boyatzis i Mckee, 2002).

L'anàlisi presentada per Saarni (1997) proposava, al seu torn, un nou llistat de competències emocionals que incloïa les següents: consciència del propi estat emocional, capacitat per a discernir les habilitats dels altres, habilitat per a utilitzar el vocabulari emocional propi d'una cultura, capacitat per a implicar-se empàticament, habilitat per a comprendre l'estat emocional intern, habilitat d'autocontrol davant emocions negatives, consciència de l'estructura i naturalesa de les relacions, i la capacitat d'autoeficàcia emocional.

Paral·lelament, Graczyk i altres (2000), Payton i altres (2000) i CASEL (2006) proposaven la següent classificació de competències socioemocionals: presa de consciència dels sentiments, utilització d'aquests, tenir en compte la perspectiva, anàlisi de les normes socials, sentit constructiu del jo, responsabilitat, cura, respecte pels altres, identificació de problemes, fixar objectius adaptatius, solució de problemes, comunicació receptiva, comunicació expressiva, cooperació, negociació, capacitat per saber dir que no, i buscar ajuda.

A partir d'aquestes propostes i amb l'ànim de facilitar la intervenció educativa, Bisquerra i Pérez (2007) desenvolupen el model pentagonal del GROPE, d'acord amb el qual la competència emocional (vegeu Figura 1) inclou el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per a comprendre, expressar i regular adequadament els fenòmens emocionals i s'estructura en les cinc dimensions següents:

Figura 1. Model pentagonal de competència emocional



- La *consciència emocional* s'entén com la capacitat per prendre consciència de les pròpies emocions, incloent l'habilitat per a captar el clima emocional d'un context determinat, per a l'ús del vocabulari emocional adequat, per comprendre les emocions i sentiments dels altres.

- La *regulació emocional* fa referència a la capacitat per a utilitzar les emocions de forma adequada; suposa un conjunt de subcompetències entre les que destaquen: consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament; bones estratègies d'afrontament; capacitat per a autogenerar-se emocions positives; expressió apropiada dels estats emocionals; gestió de la impulsivitat; tolerància a la frustració; perseverança; capacitat per diferir recompenses, etc.
- L'*autonomia emocional* inclou un conjunt de característiques relacionades amb l'autogestió emocional, entre les quals es troben l'autoestima, l'actitud positiva a la vida, la responsabilitat, l'automotivació, la capacitat per a analitzar críticament les normes socials, la capacitat per a buscar ajuda i recursos, l'autoeficàcia personal així com la capacitat resilient que permet enfrontar-se amb èxit a unes condicions de vida summament adverses.
- La *competència social* fa referència a la capacitat per a mantenir bones relacions amb altres persones. Això implica dominar les habilitats socials bàsiques, comunicació efectiva (expressiva i receptiva), respecte, actituds prosocials i cooperatives, capacitat per compartir emocions, assertivitat, prevenció i resolució de situacions conflictives, etc.
- Per *competències per a la vida i el benestar* s'entén l'adopció de comportaments apropiats i responsables per a afrontar satisfactòriament els desafiaments quotidians. Permeten organitzar la vida de forma sana i equilibrada, facilitant experiències de satisfacció o benestar. Com subcompetències s'inclouen: fixar-se objectius adaptatius; capacitat per la presa de decisions; buscar ajuda i recursos; ciutadania activa, participativa, crítica, responsable i compromesa; així com la capacitat per cercar situacions que generin benestar i permetin gaudir d'experiències òptimes (fluir).

És en aquest model en el qual es fonamenta el present estudi i s'emmarquen les orientacions educatives que se'n deriven.

Preferències ocupacionals

S'entén per interès o preferència la «tendència, amb major o menor intensitat, d'un subjecte cap a determinats objectes, activitats o experiències; es tracta d'un dels indicadors de la conducta vocacional que major pes té en la presa de decisions, en especial en l'elecció d'estudis que permeti dur a terme una professió determinada» (Yuste i Galve, 2001, p. 7).

De forma complementària, Holland (1985, p. 35-45) defineix les preferències ocupacionals com la «formulació explícita que fa una persona del seu grau d'atracció per una o varies activitats o professions que reflecteixen característiques de la personalitat».

Una visió més cognitiva sobre l'elecció professional l'aporten Lent, Brown i Hackett (2000), quan conceptualitzen la transició al treball com un «procés que es desenvolupa gradualment a través de l'itinerari de formació, de manera que l'entrada al món laboral ve donada a partir d'un llarg període preparatori i seguit per un període extensiu de preparació i ajustament a la feina i a altres rols vitals». Aquests autors plantegen que «la realització del projecte professional és una empresa cognitiva, condicionada per un interjoc de factors personals i socials» (p. 36-49). Entre aquests factors, tant personals com socials, s'inclouen evidentment les competències emocionals.

Durant l'etapa de l'adolescència, en concret al final de l'educació secundària obligatòria i a principis de batxillerat o cicles formatius, els alumnes no només estan sotmesos a canvis físics, cognitius i psicosocials, sinó que a més al seu voltant succeeixen un conjunt de canvis contextuals que afecten directament el seu futur. Així, en un moment de

transformacions i distorsions pròpies de l'etapa evolutiva, se'ls demana que prenguin decisions sobre quins estudis prosseguir i cap a on volen orientar el seu horitzó laboral. En aquest context, es perd la seguretat que ofería una formació preestablerta i sense massa variacions a l'etapa prèvia. Generalment, aquesta etapa s'acompanya d'una sensació d'instabilitat i incertesa en l'adolescent davant la construcció d'un projecte professional i vital que obliga a renunciar a determinats itineraris que no sempre es poden reprendre.

Actualment s'accepta que l'orientació acadèmica i professional és un dret que tenen els alumnes i una obligació a atendre des de les administracions públiques (Álvarez, 2004; Giner, 2012; Romero, Gutiérrez i Martínez, 2012; Manzanares, 2013). El recolzament dels tutors i orientadors dels centres és clau per acompanyar els alumnes en aquest procés de planificació del futur.

La presa de decisions suposa el coneixement d'un mateix, conèixer el món del treball i saber relacionar-ho. Això implica una preparació adequada i no sempre tots els alumnes estan preparats, ni cognitivament ni emocionalment, per a fer aquest pas en el moment en el qual se'ls requereix de fer-lo, ja que molts no tenen una vocació arrelada envers la qual projectar el seu futur. L'elecció professional o vocacional per a triar uns estudis i per a prendre decisions vitals i professionals es troba condicionada pel grau de maduresa vocacional o del nivell de desenvolupament de cada persona. En aquest sentit, Longden (2001), en un estudi sobre l'abandonament en estudiants a temps parcial, conclou que la immaduresa és la tercera causa de la no persistència.

Segons Elster (1997), les preferències o creences es construeixen al llarg de la vida de la persona. Moltes vegades es dona per suposat que en els seus mecanismes de construcció intervenen la biologia, la psicologia i la sociologia. D'acord amb aquest autor, les eleccions es donen de manera independent a les oportunitats, ja que per desitjar alguna cosa no cal tenir l'oportunitat d'aconseguir-la. Així mateix sosté que els desitjos són independents de les accions, de manera que el desig no implica necessàriament que es posin en marxa accions destinades a aconseguir-lo. Però el que destaca amb profunditat aquest autor és la necessitat de certesa, ja que els éssers humans acaben prenent les decisions en base a situacions possibles, situacions basades en la certesa, per por al fracàs (Elster, 1997). Aquest fet posa en evidència una clara implicació emocional en la presa de decisions.

Els adolescents, en la seva constant cerca de la maduresa vocacional, necessiten ajuda i informació. Si no poden basar les seves decisions en els seus desitjos, un procés d'orientació permet ampliar al màxim les seves possibilitats i conèixer una gamma més àmplia d'opcions.

Per la seva banda, en un estudi exploratori es va investigar l'efecte que poden tenir els interessos professionals dels pares sobre els interessos professionals dels seus fills (adults joves). Els resultats van indicar que, després de controlar les variables de personalitat, gènere, capacitats intel·lectuals generals i intel·ligència emocional, alguns dels interessos dels pares es relacionaven amb els interessos respectius dels joves adults (Wong, Wong, Peng, 2011). En aquest sentit, des de la teoria de les necessitats s'ha considerat que els interessos vocacionals i, en conseqüència, les eleccions de carrera, es relacionen amb el tipus de vincle que els adolescents tenen amb la seva família (Roe i Siegelman, 1964, 1984). D'acord amb aquests autors, un ambient càlid, d'acceptació,

tendeix a crear una orientació cap a les persones, mentre que un atmosfera freda i reservada origina amb major probabilitat una orientació cap als objectes o les coses. Aquesta és un altra evidència de la relació entre les emocions i els sentiments i les eleccions vocacionals.

La revisió dels estudis sobre les preferències ocupacionals ha permès identificar diferents propostes de classificació i un considerable nombre d'instruments per a la seva mesura. Entre els més destacables i adaptats al context espanyol podem citar les propostes de Kuder (1986), Fernández Seara i Andrade (2013), De la Cruz (1993), Rivas i Martínez (1987) i Holland (1976).

La classificació de Kuder (1986), utilitzada en els registres de preferències vocacionals creats per aquest autor, estructura els interessos de les persones en nou camps de preferència: mecànic, càlcul, científic, persuasiu, artístic, literari, musical, assistencial i administratiu. D'acord amb aquesta classificació, el Kuder-C és un dels qüestionaris d'interessos més coneguts en el nostre país.

Al seu torn, M. Victòria de la Cruz López (1993) va elaborar l'inventari d'Interessos i Preferències Professionals (IPP) basat en l'estudi de 17 camps professionals, que en la versió revisada (IPP-R) van quedar agrupats en 15: científic, tècnic, sanitari, científic-social-humanitats, jurídic-social, comunicació-informació, psicopedagògic, empresarial-administratiu-comercial, informàtica, agrari-agropecuari-ambiental, artístic-plàstic-artesania-moda, artístic-musical-espectacle, forces armades-seguretat-protecció, esportiu, turisme-hosteleria.

La proposta de Fernández Seara i Andrade (2013), que mitjançant el *Cuestionario de Intereses Profesionales* (CIPSA) recull informació sobre valoració personal, social, econòmica i informació sobre el desconeixement d'algunes professions, parteix d'una selecció de 12 camps d'activitat recolzada pels estudis previs d'alguns autors, com ara Thurstone, Strong, Kuder, Yela, Secadas, etc.. Aquests són: físico-química; dret i legislació; medicina o sanitat; serveis; ciències humanes; ciències biològiques; activitats literàries, publicitat i comunicació; arts plàstiques i música; organització i comandament; ensenyament, i relacions econòmiques i empresarials.

Altres autors, com Francisco Rivas i Juan Ramón Martínez (1987), també utilitzen la seva pròpia classificació de 16 àrees vocacionals de preferència: teòric-experimental, tècnic i pràctic, bioteràpia, teòric-humanístic, literària, psicopedagògica, sociopolítica, militar, econòmic-empresarial, persuasiu-comercial, administratiu-burocràtica, aire lliure-esportiva, aire lliure-agropecuària, artísticomusical, fantàstica i artístic-plàstica. Es disposa en base a aquesta classificació del *Cuestionario de Intereses Vocacionales* (CIV) i altres inventaris del mateix autor.

Finalment, es presenten amb una mica més d'extensió i detall la classificació de Holland que consisteix en 6 grups de preferències ocupacionals relacionats amb sis estils de personalitat. Aquesta és la classificació que s'utilitzarà en la present investigació partint de les dades de la dimensió de preferències ocupacionals del qüestionari 16PF-APQ de Schuerger (2005):

- *Manual*. Quan un alumne destaca en aquesta preferència s'interpreta com que està més interessat en les coses que en les persones. Li agrada treballar amb les mans i tendeix a tenir una actitud pràctica enfront la vida. No es preocupa particularment

per les ocupacions purament intel·lectuals, i mosta tenir un estil cognitiu pràctic i concret. El tipus de professions que s'encabirien dintre d'aquesta preferència serien: fuster, enginyer, granger, etc,

- *Científic*. Un alumne amb una puntuació alta en científic s'interpreta com que li agraden les idees i la recerca. Normalment no s'interessen per llocs que requereixen persuadir els altres o dirigir-los, i tenen un estil cognitiu racional i de curiositat intel·lectual. Professions com biòleg, físic o metge de laboratori s'encabirien dintre d'aquesta preferència.
- *Artístic*. Els qui destaquen en aquesta preferència s'interpreta com que són persones creatives i flexibles, i no es preocupen per tasques estructurades. El seu estil cognitiu és creatiu i divergent. Tenen bona tolerància a l'ambigüitat. Els tipus de professions que s'encabirien dintre d'aquesta preferència serien les següents: artista, editor, actor, músic, etc.
- *Ajuda*. A les persones que puntuen alt en ajuda s'interpreta com que els agrada treballar amb les persones i ajudar-les. El seu estil cognitiu tendeix a ser inductiu i interactiu. Professions com mestres, infermers, treballadors socials i orientadors estarien dintre d'aquesta preferència.
- *Gestió o comerç*. Destacar en aquesta preferència s'interpreta com que es prefereix persuadir o encarregar-se d'altres. Agraden les tasques orientades a les persones, però no en ajudar-les, sinó en persuadir-les o en ser responsables d'elles. Es tendeix a tenir dominància, a ser lògic i racional en el seu estil cognitiu. Els tipus de professions que s'encabirien dintre d'aquesta preferència serien les següents: director, venedor, etc.
- *Organització*. Tenir preferència en un estil d'organització s'interpreta com que li agrada planificar i endreçar coses. Es caracteritza pel seu interès en les activitats organitzatives concretes, posar ordre a les coses, inventaris, la professió més comú és banquer. A les persones amb aquesta preferència no els agrada l'ambigüitat o la inseguretat.

Competències emocionals i preferències ocupacionals

És difícil trobar treballs previs que relacionin les competències emocionals amb les preferències ocupacionals no obstant, alguns autors afirmen l'existència de diferències en les competències socioemocionals dels treballadors de diferents àrees professionals (Pérez, 2003; Sala-Roca, 2002; Sánchez-Rueda i Sala-Roca, 2009). Probablement la manca d'instruments per a l'avaluació de les competències emocionals ha dificultat l'existència de més recerques en aquesta línia (Pérez, Petrides i Furnham, 2005; Repetto i Pérez-González, 2007). Tot i així, són nombrosos els autors (Cherniss, 2000; Gottfredson, 2003; Pérez-González i Repetto, 2004; Zins, Weissberg, Wang i Walberg, 2004, etc.) que sostenen la relació de les competències emocionals amb l'èxit professional i especialment en professions on el lideratge, l'afrontament de l'estrès laboral, la presa de decisions i la cura d'altres persones són activitats clau.

Per altra banda, Romero, Gutiérrez i Martínez (2012) estableixen la relació entre el disseny del pla professional i la intel·ligència emocional.

La relació entre l'autoestima i possibles distorsions en els processos cognitius de la pròpia presa de decisions es va confirmar per Castaño (1983) ja fa tres dècades. L'autor va apuntar que les persones amb alta autoestima no només milloren les seves aspiracions, sinó que també obtenen més èxit en els seus objectius.

La revisió realitzada més tard per Cabrera i altres (2006) dels models explicatius existents sobre l'abandonament universitari inclou sis dimensions: psicoeducativa, evolutiva, familiar, econòmica, institucional i social. A diferència dels anteriors models, segons Cabrera, les dimensions psicoeducatives i evolutiva tenen un pes explicatiu rellevant i integren factors entre els quals es troba el control emocional, l'autonomia personal, la motivació, l'autoconeixement i altres que són clarament subcompetències emocionals.

Paral·lelament, Sala-Roca (2002) es qüestiona si és la formació la causant de les diferències en les competències socioemocionals o si les competències socioemocionals condicionen l'elecció de la carrera. En tot cas, podem trobar ja algunes evidències del diferent domini de les competències emocionals entre estudiants de carreres tècniques i estudiants de carreres sociohumanístiques (Sánchez-Rueda i Sala-Roca, 2009). Segons aquest estudi les competències socioemocionals condicionen l'elecció de la carrera i la formació professionalitzadora universitària té poca incidència en el desenvolupament de les competències socioemocionals.

Massa sovint s'ha acceptat que les emocions i la cognició (racionalitat) són termes oposats, ja que se suposa que les emocions interfereixen amb la nostra capacitat de ser racionals i, en consonància, de prendre decisions racionals. Elster, en el seu llibre *Economics*, fa una reflexió sobre aquesta temàtica, arribant a la conclusió que «les emocions poden estar subjectes a criteris de racionalitat. Poden facilitar la cognició en lloc d'obstruir-la. I, finalment, les emocions tenen un paper indispensable en donar un sentit i una direcció a la vida. Sense emocions, no hi hauria cap motiu per actuar» (Elster, 1997, p. 128-129). Afegeix que les emocions depenen dels desitjos, de la mateixa manera que els desitjos depenen de les emocions, ja que quan un desig es compleix o no sentim una emoció o una altra, però també una emoció pot provocar que un desig canviï o es mantingui. De la mateixa manera, i com diu Francisco Mora, «les emocions serveixen per adonar-nos d'estímuls nocius (enemics) o aproximar-nos a estímuls plaents o de recompensa (...) És a dir, ens mouen o ens empenyen a aconseguir o evitar el que és beneficiós o perjudicial» (Mora, 2012, p. 17).

Relacionat amb això i, com hem vist a l'apartat anterior, la motivació és un concepte molt important a tenir en compte en el moment de prendre decisions, siguin del tipus que siguin, però sobretot decisions relacionades amb el futur laboral, ja que un alumne no estudiarà una carrera que no li agradi ni el motiu. Bechara (2004) i Damasio (1996) afirmen que la presa de decisions és un procés guiat per les emocions. La idea clau de la seva hipòtesi és que la presa de decisions és un procés que està influenciat per senyals de punts que es presenten en els processos bioreguladors, entre ells els que s'expressen en les emocions i els sentiments. Loewenstein i O'Donoghue (2004) suggereixen un procés de presa de decisions en el qual el comportament d'una persona és el resultat de la interacció entre un sistema que avalua opcions amb una àmplia perspectiva basada en la meta i un sistema afectiu que inclou les emocions i els impulsos motivacionals.

Tot el que s'ha anat exposant justifica la necessitat d'estudiar molt més a fons la relació entre les competències emocionals, les preferències ocupacionals, la presa de decisions i l'elecció de futur professional.

Tal i com diu Vicente Simón, «les emocions, lluny de ser un obstacle per a la presa adequada de decisions, com s'ha vingut considerant en el marc del pensament racionalista, són un requisit imprescindible per a la mateixa» (Simón, 1997, p. 375).

Proposta metodològica

Mostra

Aquesta recerca s'ha realitzat amb alumnes d'ESO i batxillerat de 4 escoles diferents de Barcelona ciutat i rodalies. La mostra definitiva que va contestar completament a totes dues proves és de 658 casos, dels quals 338 són homes (51,4%) i 320 són dones (48,6%). Les edats de la mostra oscil·len entre 12 i 19 anys ($M = 15,64$; $D.T. = 1,58$). Pel que fa a la distribució per cursos, hi ha un total de 60 casos de primer d'ESO (9,1%), 53 casos de segon d'ESO (8,1%), 54 casos de tercer d'ESO (8,2%), 64 casos de quart d'ESO (9,7%), 289 casos de primer de batxillerat (43,9%) i un total de 138 casos de segon de batxillerat (21%). Per nivells d'estudis, podem observar que 231 casos pertanyen a ESO (35,1%) i que 427 casos són de batxillerat (64,9%).

Procediment

Aquest estudi és descriptiu i correlacional. Parteix d'una metodologia quantitativa per a la recollida de dades, per al tractament de les quals s'ha fet servir el programa estadístic SPSS v.20. En base als resultats obtinguts, s'ha fet una anàlisi descriptiva de la mostra en relació al nivell de competències emocionals i a les seves preferències ocupacionals. Finalment, s'han correlacionat els resultats obtinguts a les dues proves a la cerca de relacions entre les variables investigades. La recollida de dades ha respectat en tot moment la confidencialitat dels participants, que han respost voluntàriament a les proves. Per respectar la confidencialitat dels informants, s'ha atorgat un identificador a cada grup-classe i un codi a cada estudiant.

Instruments

En aquesta recerca s'han aplicat dues proves diferents a tots els alumnes:

- *16 PF-APQ Cuestionario de Personalidad para Adolescentes* (Schuerger, 2005). Dimensió de preferències ocupacionals. Aquest qüestionari és un autoinforme destinat a conèixer la personalitat, la capacitat de resolució de conflictes del subjecte i delimitar les seves preferències ocupacionals. Apareix el 2001 com una revisió i actualització del HSPQ de Cattell i finalment Schuerger fa una versió definitiva, versió que actualment està publicada per TEA Ediciones (Schuerger, 2005). Conté 200 ítems organitzats en quatre parts o dimensions avaluatives: la primera avalua les 5 dimensions de la personalitat (extraversió, ansietat, duresa, independència i auto-control); la segona avalua la resolució de problemes; la tercera, que és la utilitzada en aquesta recerca, avalua les preferències ocupacionals, i la quarta se centra en les dificultats quotidianes. Les preferències ocupacionals es basen en els 6 estils de

personalitat de Holland: manual, científic, artístic, ajuda, gestió o comerç, i organització.

- *QDE-SEC Qüestionari de Desenvolupament Emocional per l'Educació Secundària* (Pérez-Escoda, Álvarez i Bisquerra, 2008). En la versió per a adolescents (QDE_SEC), va ser dissenyat d'acord amb el model de competència emocional del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. La versió definitiva és de 2008 com a evolució i millora del CEE, (*Cuestionario de Educación Emocional*) publicat a Álvarez (2001). S'utilitza per mesurar la competència emocional i les seves cinc dimensions d'acord amb el model ja esmentat al marc teòric: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competència social i competències de vida i benestar. El qüestionari consisteix en una escala d'autoinforme que consta de 35 ítems amb format de resposta tipus Likert, amb 11 opcions de resposta en una escala de 0 (completament en desacord) a 10 (completament d'acord). Els resultats que s'obtenen permeten detectar les necessitats que cada alumne pot tenir en el conjunt global i en cadascuna de les dimensions. En aquest estudi s'ha utilitzat una versió informatitzada i s'ha aplicat amb la col·laboració dels tutors.

Resultats

Avaluació del nivell de competència emocional

En relació al primer objectiu plantejat, avaluar el nivell de competències emocionals dels estudiants de secundària obligatòria i batxillerat participants, es pot concloure que la puntuació mitjana de la mostra total en competència emocional global és de 6,05 (en una escala de 0 a 10). Aquesta puntuació es pot considerar una puntuació mitjana-baixa. Si ens fixem en els nivells assolits per dimensions, s'observa que la consciència emocional és la dimensió més desenvolupada (7,13/10) i la regulació emocional la que menys (5,27/10). Aquestes dades suggereixen la necessitat d'impulsar intervencions destinades a la millora de la competència emocional, i especialment de la regulació, que els permetin afrontar amb més èxit els reptes d'aquesta etapa adolescent.

Taula 1. Nivell de desenvolupament de les competències emocionals segons el QDE-SEC

| | N | Mitjana | Desv. Típ. |
|---------------------------------|-----|---------|------------|
| Consciència emocional | 658 | 7,13 | 1,19 |
| Regulació emocional | 658 | 5,27 | 1,30 |
| Autonomia emocional | 658 | 5,69 | 1,37 |
| Interrelació social | 658 | 5,91 | 1,34 |
| Competències de vida i benestar | 658 | 6,52 | 1,30 |
| Total competència emocional | 658 | 6,05 | ,96 |

S'ha estudiat mitjançant una anàlisi ANOVA si existien diferències entre els nivells de competència emocional en funció dels cursos i cicles. Els resultats permeten afirmar que no hi ha diferències ni en el total ni en les diverses dimensions de la competència emocional entre els cursos, així com tampoc entre els diferents cicles de l'ESO.

Avaluació de les preferències ocupacionals

El segon objectiu proposat en l'estudi consistia a avaluar les preferències ocupacionals dels estudiants de secundària obligatòria i batxillerat. Es pretenia descriure quin tipus de preferències ocupacionals es donaven en els participants a cada etapa i valorar si aquestes eren o no coincidents.

Podem concloure que no hi ha diferències significatives entre les eleccions efectuades pels estudiants d'ESO i de batxillerat. Així, la preferència ocupacional més triada en ambdós casos és la d'ajuda i la que menys la d'organització.

Tot i això, en l'anàlisi per cursos s'observa que els estudiants d'ESO acostumen a triar menys les professions de l'àrea manual i les relacionades amb la gestió i comerç. Pel que fa als alumnes de batxillerat, segueixen triant en primer lloc les professions d'ajuda i en darrer lloc les de caire manual i les relacionades amb tasques d'organització.

Tanmateix, sí s'han trobat diferències significatives pel que fa a preferències ocupacionals en relació al gènere. Aquestes diferències, com s'aprecia a la taula 2, s'observen tant en els estudiants de l'ESO com en els de batxillerat. En general, les noies mostren una gran predilecció per les professions d'ajuda, que tot i ser també la segona àrea professional preferida pels nois, les noies trien aquest tipus d'ocupacions amb una intensitat significativament més alta que els nois. La segona àrea professional prioritzada per les noies és la que té a veure amb professions de tipus artístic. Per la seva banda, els nois s'inclinen de forma significativament més notable que les noies per les professions de caire científic, en les de caire manual i en les que impliquen organització.

Taula 2. Preferències ocupacionals en funció de la variable gènere per etapes i en tota la mostra

| | sexe | ESO. | | | | batxillerat | | | | Total mostra | | | |
|-----------------|------|------|---------|------|------|-------------|---------|------|------|--------------|---------|------|------|
| | | N | Mitjana | DT. | Sig. | N | Mitjana | DT | Sig. | N | Mitjana | DT | Sig. |
| Manual | Dona | 104 | 1,38 | 1,30 | ,000 | 216 | 1,25 | 1,34 | ,000 | 320 | 1,29 | 1,33 | ,000 |
| | Home | 127 | 2,82 | 1,71 | | 211 | 2,60 | 1,63 | | 338 | 2,68 | 1,66 | |
| Científic | Dona | 104 | 2,29 | 1,42 | ,022 | 216 | 2,33 | 1,45 | ,000 | 320 | 2,32 | 1,44 | ,000 |
| | Home | 127 | 2,73 | 1,48 | | 211 | 2,94 | 1,54 | | 338 | 2,86 | 1,52 | |
| Artístic | Dona | 104 | 3,09 | 1,33 | ,000 | 216 | 2,89 | 1,60 | ,000 | 320 | 2,96 | 1,52 | ,000 |
| | Home | 127 | 1,89 | 1,60 | | 211 | 2,13 | 1,77 | | 338 | 2,04 | 1,71 | |
| Ajuda | Dona | 104 | 4,12 | 1,11 | ,000 | 216 | 3,96 | 1,25 | ,000 | 320 | 4,01 | 1,21 | ,000 |
| | Home | 127 | 3,02 | 1,52 | | 211 | 2,68 | 1,55 | | 338 | 2,81 | 1,55 | |
| Gestió o comerç | Dona | 104 | 2,32 | 1,53 | ,166 | 216 | 2,76 | 1,51 | ,665 | 320 | 2,62 | 1,53 | ,505 |
| | Home | 127 | 2,06 | 1,33 | | 211 | 2,83 | 1,61 | | 338 | 2,54 | 1,55 | |
| Organització | Dona | 104 | 1,80 | 1,23 | ,000 | 216 | 1,75 | 1,21 | ,632 | 320 | 1,76 | 1,22 | ,004 |
| | Home | 127 | 2,47 | 1,33 | | 211 | 1,81 | 1,38 | | 338 | 2,06 | 1,40 | |

Relació entre el nivell de competència emocional i les àrees d'interès

Pel que fa al tercer objectiu, s'ha realitzat un estudi correlacional entre els resultats de les dues proves que es presenta a la taula 3. S'observa una correlació significativa de sentit positiu entre la preferència ocupacional científica i la competència emocional. Més específicament, les dimensions de la competència emocional que més correlacionen amb les eleccions de caire científic són la competència de regulació, autonomia i competències de vida. Així mateix, hi ha una correlació significativa de signe negatiu entre la preferència de professions relacionades amb l'organització i la competència d'interrelació social.

Taula 3. Correlacions entre les preferències ocupacionals i les competències emocionals

| | Total compe- tència emo- cional | Consciència | Regulació | Autonomia | Interrelació | Competències de vida |
|--------------------|---------------------------------------|-------------|----------------|----------------|----------------|-------------------------|
| Manual | -,053 | -,075 | -,052 | ,080* | -,056 | -,104** |
| Científic | ,205** | ,098* | ,168** | ,201** | ,088* | ,184** |
| Artístic | -,045 | -,026 | ,005 | -,063 | -,042 | -,042 |
| Ajuda | -,093* | ,026 | -,135** | -,184** | ,020 | -,038 |
| Gestió o comerç | ,046 | ,004 | ,049 | ,013 | ,110** | -,014 |
| Organització | -,050 | -,008 | -,028 | -,055 | -,119** | ,035 |

** La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral). * La correlació és significativa al nivell 0,05 (bilateral).

Aquesta mateixa competència té una correlació significativa de signe positiu amb la preferència de tasques de gestió o comerç. També s'observa una correlació significativa de signe negatiu la preferència manual amb les competències de vida.

Finalment, la que és més sorprenent és la correlació negativa entre la preferència de professions d'ajuda amb les dimensions de la competència emocional de regulació i autonomia.

Agrupacions segons nivell de competència emocional

Per aprofundir en aquestes correlacions, es va dur a terme una agrupació dels participants en base al seu nivell de desenvolupament de les competències emocionals, de manera que es van crear dos grups: el primer pertanyia al 27% de la mostra que havia tret els resultats més baixos en aquesta variable; el segon va incloure el 27% dels participants amb un alt nivell de desenvolupament emocional. Es va efectuar la comparació de mitjanes en l'elecció de cada preferència ocupacional per ambdós grups, els qui tenien assolida més i menys competència emocional.

Taula 4. Comparació de les eleccions ocupacionals dels estudiants amb més i menys competència emocional

| | CEGRUPSI | N | Mitjana | DT. | Sig. |
|----------------------|----------------------|-----|---------|-------|-------------|
| Manual (PD) | TotalCEGrup Inferior | 182 | 2,19 | 1,679 | ,115 |
| | TotalCEGrup Superior | 179 | 1,91 | 1,710 | |
| Científic (PD) | TotalCEGrup Inferior | 182 | 2,17 | 1,448 | ,000 |
| | TotalCEGrup Superior | 179 | 2,94 | 1,391 | |
| Artístic (PD) | TotalCEGrup Inferior | 182 | 2,50 | 1,651 | ,859 |
| | TotalCEGrup Superior | 179 | 2,47 | 1,640 | |
| Ajuda (PD) | TotalCEGrup Inferior | 182 | 3,58 | 1,387 | ,027 |
| | TotalCEGrup Superior | 179 | 3,22 | 1,634 | |
| Gestió o comerç (PD) | TotalCEGrup Inferior | 182 | 2,53 | 1,586 | ,289 |
| | TotalCEGrup Superior | 179 | 2,70 | 1,567 | |
| Organització (PD) | TotalCEGrup Inferior | 182 | 1,98 | 1,298 | ,082 |
| | TotalCEGrup Superior | 179 | 1,74 | 1,324 | |

Analitzant les dades de la taula 4, es confirma que existeixen diferències significatives entre el grup amb un nivell de desenvolupament de competència emocional superior i l'inferior en les preferències ocupacionals d'ajuda i científic.

S'observa que els estudiants amb un nivell inferior de desenvolupament de les competències emocionals tendeixen a escollir amb major freqüència professions d'ajuda i, contràriament aquells que tenen un nivell de competència emocional més alt, tendeixen a escollir amb major freqüència professions de caire científic.

Conclusions

En base als resultats obtinguts, i revisada la correlació entre les preferències ocupacionals i la competència emocional, es pot arribar a la conclusió que no s'han trobat gaires relacions entre el nivell de competència emocional i les preferències ocupacionals, tot i que s'ha trobat relació significativa entre algunes de les preferències ocupacionals i algunes de les dimensions concretes de la competència emocional. Cal afegir que aquesta relació és d'una intensitat feble.

Els resultats del nostre estudi recolzen l'existència de diferències pel que fa al domini de les competències emocionals entre els estudiants de carreres més tècniques i estudiants de carreres sociohumanístiques, com afirmaven Sánchez-Rueda i Sala-Roca (2009). En aquest sentit, s'ha pogut comprovar que els estudiants que fan eleccions de caire més científic tenen un nivell de competència emocional més alt. Concretament, les dimensions de la competència emocional en les que més destaquen els estudiants amb preferències de caire científic són la competència de regulació, autonomia i competències de vida. Tanmateix s'ha observat que els estudiants amb un nivell baix de desenvolupament de la competència emocional tendeixen a escollir professions relacionades amb l'ajuda.

Reprement la revisió realitzada al principi de la investigació i a la llum dels resultats, es poden plantejar diferents qüestions o temes que necessiten d'un aprofundiment més intens.

En primer lloc, caldria considerar altres informacions de caràcter qualitatiu que han anat sortint a partir de la cerca inicial sobre la temàtica. Així, se'ns obren interrogants com ara en quin grau els adolescents tenen clar a què es volen dedicar; com el fet de tenir un desig o un altre pot dependre de l'estat emocional i com aquest estat emocional pot variar segons el propi desig de l'adolescent, i com el nivell de motivació pot variar amb intervencions dissenyades a tal efecte.

D'altra banda, les moderades correlacions que hem trobat ens indiquen que cal ser prudents a l'hora d'incloure la competència emocional com una variable a tenir en compte en la presa de decisions, però sense perdre de vista que no és l'única variable. Hi ha altres elements que poden afectar les preferències ocupacionals, com pot ser la situació econòmica de la família, els estudis dels pares i els seus desitjos, el rol de l'adolescent dintre del grup d'amics, l'escola en la qual estudia, els factors culturals, etc. (Elster, 1997; Cabrera i altres, 2006).

El fet que els estudiants amb menor competència emocional escullin amb major freqüència professions relacionades amb l'ajuda ens pot fer sospitar que aquelles persones amb una gran sensibilitat i que volen dedicar-se a ajudar els altres, tenen tendència a valorar-se a ells mateixos amb inferioritat. Per això, és probable que la consciència de l'ajuda que necessiten ells mateixos els porti a orientar-se cap a professions d'ajuda, creient que així contribuiran a cobrir les necessitats dels altres, que ells no han tingut cobertes quan les han necessitat. Aquesta nova hipòtesi reclama la necessitat de esmerçar esforços per poder esbrinar si això és realment així; per tant, ens anima a seguir investigant en aquesta línia.

Finalment, cal insistir en la necessitat de donar suport al desenvolupament de la competència emocional en els centres escolars. Cal recordar que diferents estudis (Castaño, 1983; Elster, 1997 i Cabrera i altres, 2006), aporten elements per defensar que la competència emocional contribueix al desenvolupament de la maduresa vocacional i consegüentment als processos d'orientació per a la presa de decisions vocacionals.

Referències

- Álvarez, M. (2004) «Los modelos de orientación en España. Presente y futuro». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), p. 147–162.
- Álvarez, M. [coord.]; Bisquerra, R.; Filella, G.; Fita, E.; Martínez, F.; Pérez-Escoda, N. (2001) *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona, Praxis.
- Álvarez González, M.; Figuera, P.; Torrado, M. (2011) «La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1), p. 15–27.
- Bechara, A. (2004) «The role of emotion in decision-making: Evidence from neurological patients with orbitofrontal damage». *Brain and Cognition*, 55, p. 30–40.
- Bisquerra, R. (2002) *Educación emocional y bienestar*. Madrid, Wolters Kluwer.
- Bisquerra R. [coord.] (2008) *Educación emocional y bienestar. Educación emocional y valores*. Madrid, Wolters Kluwer.

- Bisquerra R.; Pérez, N. (2007) «Las competencias emocionales». *Educación XXI*, 10, p. 61–82.
- Cabrera L.; Bethencourt J.T.; Álvarez P.; González M. (2006) «El problema del abandono en los estudios universitarios». *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12, p. 171–203.
- Candela, C. (2008) *Motivaciones y expectativas profesionales. Análisis desde la perspectiva de género*. València, Universitat de València. Departament de INTRAS (tesi doctoral). Disponible a: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10209/candela.pdf?sequence=1> [accés: 19.12.2014].
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2006) SEL Competences [en línia] (UIC) University of Illinois at Chicago, Chicago. Disponible a: http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php [accés: 30.1.2015].
- Castaño, C. (1983) *Psicología y Orientación Vocacional*. Madrid, Marova.
- Cherniss, C. (2000) «Social and Emotional Competence in the Workplace», a Bar-On, R.; Parker, J. D. [ed.] *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Jossey-Bass, p. 433–459.
- Damasio, A.R. (1996) *El error de Descartes. Emoción, razón y el cerebro humano*. Barcelona, Crítica.
- De la Cruz, M^a. V. (1993) *IPP Inventario de Intereses y Preferencias Profesionales: Manual*. Madrid, TEA Ediciones (3a ed. revisada, 1997).
- Elster, J. (1997) *Egonomics. Análisis de la interacción entre racionalidad, emoción, preferencias y normas sociales en la economía de la acción individual y sus desviaciones*. Barcelona, Gedisa.
- Fernández Seara, J. L.; Andrade García, F. (2013) *CIPSA Cuestionario de Intereses profesionales*. Madrid, Ed. TEA Ediciones, S.A.U (7a ed. revisada).
- Figuera, P.; Torrado, M. (2013) «El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad». *Revista Contrapontos*, 13 (1), p. 33–41.
- Figuera, P.; Torrado, M. (2014) «El proceso de adaptación y los resultados en el primer año», a Figuera, P. [ed.] *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona, Laertes, p. 113–138.
- Gairín, J.; Triadó, X. M.; Feixas, M.; Figuera, P.; Aparicio-Chueca, P.; Torrado, M. (2014) «Student drop-out rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement». *Quality in Higher Education*, 20 (2), p. 165–182.
- García-Sedeño, M.; Navarro, J.I.; Menacho, I. (2009) «Relationship between personality traits and vocational choice». *Psychological Reports*, 105 (2), p. 633–642.
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós
- Giner, T. (2012) «Adolescencia y educación secundaria. La tutoría», a Martínez, M., *Adolescencia, aprendizaje y personalidad. Problemas y soluciones en la Educación Secundaria*. Barcelona, Sello, p. 265–300.
- Goleman, D. (1995) *La inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- Goleman, D.; Boyatzis, R.; McKee, A. (2002) *The New Leaders*. Boston, Harvard Business School Press.
- Gottfredson, L. S. (2003) «g, jobs, and life», a Nyborg, H. [ed.] *The scientific study of general intelligence: Tribute to Arthur R. Jensen*. New York, Pergamon, p. 293–342.
- Graczyk, P. A.; Weissberg, R. P.; Payton, J. W.; Elias, M. J.; Greenberg, M. T.; Zins, J. E. (2000) «Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs», a Bar-On, R.; Parker, J. D. A. *The Handbook of Emotional*

- Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace.* San Francisco, Ca., Jossey-Bass, p. 391–410.
- Holland, J. L. (1959) «A theory of vocational choice». *Journal of Counseling Psychology*, 6, p. 35–45.
- Holland, J. L. (1976) «Vocational Preferences», a Dunnette, M. [ed.] *Handbook of Organizational and industrial Psychology*. Chicago, Rand-McNally, p. 521–570.
- Kuder, G. F. (1986). *Kuder-C, registro de preferencias vocacionales, forma C, vocacional*. Madrid, TEA.
- Lent, R. W.; Brown, S. D.; Hackett, G. (2000) «Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis». *Journal of Counseling Psychology*, 47 (1) p. 36–49.
- Loewenstein, G.; O'Donoghue, T. (2004) *Animal Spirits: Affective and Deliberative Processes in Economic Behavior*. Disponible a: <http://ssrn.com/abstract=539843> o <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.539843> [accés: 13.1.2015].
- Loewenstein, G.; Lerner J. S. (2003) «The Role of Affect in Decision Making», a Davidson, R.; Scherer, K.; Goldsmith, H. [ed.] *Handbook of Affective Science*. Nova York, Oxford University Press, p. 619–642.
- Loewenstein G.; Weber E.U.; Hsee CK; Welch N. (2001) «Risk as feelings». *Psychological Bulletin*, 127 (2), p. 267–286.
- Longden, B. (2001) «Off course-renewed interest in retention but whose interest is being served?». *The Higher Education Close Up Conference 2*. Lancaster, Lancaster University (ponència).
- Manzanares, A. (2013) «Sistemas integrados de orientación. Una propuesta para la articulación de estructuras y servicios a nivel local». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (1), p. 62–77.
- Mora, F. (2012) «Què són les emocions?», a Bisquerra, R. [coord.] *Com educar les emocions? La intel·ligència emocional en la infància i l'adolescència*. Esplugues de Llobregat, Hospital Sant Joan de Déu, p. 17.
- Payton, J. W.; Wardlaw, D. M.; Graczyk, P. A.; Bloodworth, M. A.; Tompsett, C. J.; Weissberg, R. P. (2000) «Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download)». *Journal of School Health*, 70 (5), p. 179–185.
- Pérez, J.C. (2003) «Sobre la validación de constructo de la inteligencia emocional». *Encuentros en Psicología Social*, 1 (2), p. 252–257.
- Pérez, J.C.; Petrides, K.V.; Furnham, A. (2005) «Measuring trait emotional intelligence», a Schulze, R.; Roberts, R. [eds.] *International handbook of emotional intelligence*. Göttingen, Hogrefe, p. 181–201.
- Pérez-Escoda, N.; Álvarez, M.; Bisquerra, R. (2008) *Qüestionari de desenvolupament emocional per a educació secundària QDE-SEC*. Document d'us intern. GROU Universitat de Barcelona.
- Pérez-González, J.C.; Repetto, E. (2004) «Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional», a Barberá, E.; Mayor, L.; Chóliz, M.; Cantón, E.; Carbonell, E.; Candela, C.; Gómez, C. [ed.] *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica*. València, Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT), p. 325–334.
- Pham, M. T. (2007) «Emotion, Rationality: A critical review and interpretation of empirical evidence». *Review of General Psychology*, 11, p. 155–78.
- Power, T.E.; Swartzman, L. C.; Robinson, J. W. (2011) «Cognitive-emotional decision making (CEDM): A framework of patient medical decision making». *Patient Education and Counseling*, 83 (2), p. 163–169.

- Punset, E. (2006) *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona, Destino.
- Repetto, E.; Pérez-González, J.C. (2003) *Orientación y desarrollo de los recursos humanos en la pequeña y mediana empresa*. Madrid, UNED, Guía Didáctica.
- Repetto, E.; Pérez-González, J.C. (2007) «Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas». *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 2007/1, p. 92–112.
- Rivas, F.; Martínez, J. R. (1987) *Cuestionario de Intereses Vocacionales: CIV, SAV-90*. València, Centro de Estudios Universitarios de Pub.
- Roe, A.; Siegelman, M. (1964, 1984) *The origin of interests. APGA Inquiry Studies-Number One*. Washington, DC, American Personnel and Guidance Association.
- Roe, A. (1984) «Personality development and career choice», a Bass, J. [ed.] *Career choice and development*. San Francisco, CA., Jossey-Bass, p. 31–60.
- Romero, S.; Gutiérrez, A.; Martínez, C. (2012) «El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (2), p. 4–21.
- Saarni, C. (1997) «Coping with aversive feelings». *Motivation and Emotion*, 21 (1), p. 45–63.
- Sala-Roca, J. (2002) «Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación». *Revista Española de Pedagogía*, 223, p. 543–557.
- Salovey, P.; Sluyter, D. J. [ed.] (1997) *Emotional development and Emotional Intelligence: Educational implications*. Nova York, Basic Books.
- Sánchez-Rueda, G.; Sala-Roca, J. (2009) «Competències emocionals i elecció d'estudis». V *Jornades d'Educació Emocional*. Barcelona, Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica i Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona (ponència).
- Schuerger, J.M. (2005) *16PF-APQ. Cuestionario de personalidad para adolescentes. Manual*. Madrid, TEA Ediciones (Trad. N. Seisdedos).
- Simón, V. (1997) «La participación emocional en la toma de decisiones». *Psicothema*, 9 (2), p. 365–376.
- Tejada, J. (1999) «Acerca de la Competencias Profesionales». *Revista Herramientas*, 56, p. 20–30.
- Torrado, M. (2012) *El fenómeno del abandono: el caso de ciencias experimentales en la Universidad de Barcelona*. Barcelona, Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (tesi doctoral) Disponible a: <http://hdl.handle.net/10803/134955> [accés: 14.1.2015]
- Yuste, C.; Galve, J. L. (2001) *Preferencias profesionales. Manual técnico (renovado)*. Madrid, CEPE, S.A.
- Zins, J.E.; Weissberg, R.P.; Wang, M.C.; Walberg, H.J. (eds.) (2004) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Nova York, Teachers College Press.
- Wong, C.; Wong, P.; Peng, K. (2011) «An exploratory study on the relationship between parents' career interests and the career interests of young adults». *International Journal for Education and Vocational Guidance*, 11, p. 39–53.

Competencias emocionales y elecciones ocupacionales. Implicaciones para la orientación profesional de los adolescentes

Resumen: El presente artículo estudia el nivel de la competencia emocional de 658 alumnos de ESO y bachillerato de cuatro escuelas de Cataluña y su posible implicación en la elección de estudios. Se parte de la aplicación del *16 PF-APQ. Cuestionario de Personalidad para Adolescentes*, de Schuerger (2005) y del *Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria QDE-SEC*, de Pérez, Álvarez y Bisquerra (2008) para obtener el nivel de competencia emocional de los participantes. Se analiza la correlación entre los resultados de ambas pruebas y las diferencias por géneros y por cursos en relación a la competencia emocional y las preferencias ocupacionales, con el objetivo de orientar posibles intervenciones futuras. Se observa la existencia de diferencias significativas en el dominio de algunas dimensiones concretas de la competencia emocional y las preferencias ocupacionales.

Palabras clave: competencias emocionales, preferencias ocupacionales, adolescencia, orientación profesional, desarrollo emocional, toma de decisiones, inteligencia emocional

Compétences émotionnelles et choix d'emploi. Implications pour l'orientation professionnelle des adolescents

Résumé: Le présent article étudie le niveau de la compétence émotionnelle de 658 élèves de l'Enseignement secondaire obligatoire et des deux années du Baccalauréat de quatre établissements scolaires de Catalogne et sa possible implication dans le choix des études. Nous partons de l'évaluation du domaine de préférences professionnelles avec le *Questionnaire de Personnalité pour les Adolescents (16 PF-APQ)* de Schuerger (2005), et le *Questionnaire de Développement émotionnel de l'Enseignement secondaire (QDE-SEC)* de Pérez-Escoda, Álvarez et Bisquerra (2008), pour obtenir le niveau de compétence émotionnelle des participants. Nous analysons la corrélation entre les résultats des deux épreuves et des différences par genre et par années d'étude, en relation avec la compétence émotionnelle et les préférences d'emploi, dans le but d'orienter de possibles interventions futures. On observe l'existence de différences significatives dans la maîtrise de certaines dimensions concrètes de la compétence émotionnelle et des préférences d'emploi.

Mots clés: compétences émotionnelles, préférences professionnelles, l'adolescence, orientation professionnelle, développement affectif, prise de décision, intelligence émotionnelle

Emotional competences and occupational choices: implications for adolescents' professional orientation

Abstract: This study examines emotional competence in a sample of 658 lower and upper secondary school-goers from four schools in Catalonia and considers how this competence conditions these adolescents' career decisions. The authors analysed the students' occupational preferences and level of emotional competence using Schuerger's *16PF-APQ Personality Questionnaire for Adolescents* (2005) and Pérez-Escoda, Álvarez and Bisquerra's *Questionnaire on Emotional Development in Secondary Education (QDE-SEC)* (2008). The authors analysed the correlation between the results of the two tests and the differences by gender and academic year, with the aim of orienting future interventions. The study established that certain profiles in emotional competence could condition occupational preference.

Key words: emotional competencies, occupational preferences, adolescence, career guidance, emotional development, decision making, emotional intelligence